



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Rennan de Moraes Rodrigues

**OS CURRÍCULOS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO
DOS ESTADOS DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO:
MANIFESTAÇÕES À EDUCAÇÃO NO BRASIL**

BRASÍLIA

2013

Rennan de Moraes Rodrigues

**OS CURRÍCULOS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO
DOS ESTADOS DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO:
MANIFESTAÇÕES À EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Monografia apresentada ao Curso de
Filosofia da Universidade de Brasília como
requisito parcial para obtenção de grau
Licenciado/Graduado em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Ernaldo Gontijo

BRASÍLIA

2013

Agradecimentos

Aos meus Professores.

Aos meus pais, os maiores deles.

RESUMO

O presente trabalho busca analisar os currículos de Filosofia para o Ensino Médio dos Estados da região Centro-Oeste do Brasil, interessado nas relações dos currículos e as transformações, tanto no âmbito da política e da economia, quanto no âmbito da educação e da cultura, por que passam as sociedades na Contemporaneidade. Assumindo que existem vinculações de imanência entre Currículo, Modernidade e Contemporaneidade, tem por objetivo principal investigar as relações dos currículos compreendendo-os como um artefato indissociável da Educação Escolarizada moderna. Diante das novas ligações entre o moderno e o pós-moderno, o papel dos currículos é manifesto, considerando os imperativos curriculares que hoje são tomados como naturais e desejáveis. Perpassando por alguns pontos da história educacional brasileira, o trabalho procura ainda investigar o que se pretende com os currículos e suas incitações, ao articulá-los com o ensino de filosofia e os documentos educacionais brasileiros. Por fim, procura tratar das possibilidades espaciais destes currículos a partir de seus discursos manifestados na organização curricular, valendo-se também dos estudos acerca da Colonialidade.

Palavras-chave: Currículos, Educação Escolar, Ensino de Filosofia, Modernidade, Contemporaneidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the curricula for the high school's Philosophy in the Midwest states region of the Brazil, interested in the relations of the curricula with transformations that are societies in Contemporary, both in politics and economics as in education and culture. Assuming that there are linkages of immanence between Curriculum, Modernity and Contemporary, main intention is investigate the relationship of curricula understanding them as an artifact inseparable from modern School Education. Faced with new links between the modern and the postmodern, the role of curricula is manifest, considering the curricular imperatives that are now taken as natural and desirable. Pervading some points of the Brazilian educational history, this work also seeks to investigate what is intended with the curricula and their incitements. to link them with the teaching of philosophy and Brazilians educational documents. Finally, appear attempts to explain the spatial possibilities of these curricula from his speeches manifested in the curriculum organization. To achieve this aim, it also uses the studies about Coloniality.

Keywords: Curriculum, School Education, Teaching Philosophy, Modernity, Contemporaneity.

SUMÁRIO

1- Do estudo de currículos: considerações iniciais-----	07
2- Da filosofia na educação brasileira: história, documentos e currículos-----	16
3- Do ensino de filosofia e os currículos-----	27
4- Dos discursos, espaços e organização curricular: reflexões finais-----	32
5- Referências-----	40

Do estudo de currículos: considerações iniciais

Estamos aqui interessados em estudar as relações do currículo e as transformações por que passam as sociedades na Contemporaneidade, assumindo que existe uma relação de imanência entre currículo, Modernidade e Contemporaneidade, tendo por objetivo principal investigar as relações desse artefato escolar com as rápidas, largas e profundas mudanças sociais que decorrem no mundo de hoje. Compreender o Currículo como um artefato indissociável da educação escolarizada moderna significa entender que tais mudanças sociais se dão, tanto no âmbito da política e da economia, quanto no âmbito da educação e da cultura.

As transições do moderno para o pós-moderno podem ser tematizadas, por exemplo, quando se toma como foco de análise o currículo naquilo que ele promove, em termos espaciais e temporais, e nos subjetiva. O papel do Currículo nessas novas configurações e relações é manifesto, principalmente, quando se consideram os imperativos curriculares que hoje são tomados como naturais e desejáveis.

Neste sentido, é bastante comum o surgimento de perguntas sobre qual seria a relevância de estudar ensino de filosofia, educação e currículos, e quais são as suas relações. Ao nos confrontarmos com tais perguntas, nos deparamos com suas funções sociais e com seus desempenhos funcionais regulados pelo Estado, onde há o intuito de introduzir o indivíduo em formação na cultura vigente. Estas relações sociais articulam-se com o currículo, na medida em que estes são documentos elaborados pelo Estado com intuito de garantir uma mínima uniformidade nos processos aos quais os indivíduos que com eles têm contato devem se submeter para determinados fins.

Pensar os currículos é enxergá-los não como meramente documentos. Pensar os currículos é um convite a analisá-los não somente por sua ação funcional de uniformizar as práticas da aprendizagem em determinados espaços e contornos. É também, pensá-los desde sua origem, buscando entender sua função dentro da sociedade, âmbito no qual o desenvolvimento do currículo nos aparece junto a intenções de institucionalização da educação escolarizada. Segundo Veiga-Neto (1998), este artefato escolar surge há

quatro séculos, inventado por protestantes holandeses e escoceses, tendo como objetivo principal “impor uma sequência temporal a um todo estrutural, de modo a colocar uma determina ordem no que deveria ser ensinado e apreendido na escola” (Veiga-Neto, 1998, p. 101).

Sob uma perspectiva pós-estruturalista, Veiga-Neto (1998) busca compreensões acerca das teorias do currículo relacionadas em torno das possibilidades colocadas pelos estudos disciplinares. Aqui, cabe ressaltarmos que, devido ao caráter fragmentário das críticas à Modernidade, poder-se-ia falar também em “perspectivas pós-estruturalista” (Veiga-Neto, 1998). É possível também que se chame o estado de pós-modernidade de “contemporaneidade, modernidade tardia, modernidade líquida, hipermodernidade, etc.” (Veiga-Neto, 2008, p. 144).

Para Veiga-Neto (1998), no final do século XVI, instaurou-se uma busca, influenciada pelas ideias calvinistas, do bom ordenamento social dada através do bom ordenamento da escola, possibilitando ao currículo a articulação entre Estado e escolarização. O currículo então vinha a estabelecer um ordenamento de conteúdos dividido por disciplinas a serem estudadas de forma a regular o que passaria a ser exigido dos alunos, sobre o que seria considerado relevante para ser estudado e ensinado. Esta ferramenta que significou a introdução do controle burocrático assume então a função de regulação, articulada às divisões do espaço escolar em classes. Veiga-Neto (1998), nos traz que essas divisões, disciplinares e espaciais – por idade, sexo, extração social – operaram “no sentido de trazer para o campo da escolarização, variáveis que até então lhe tinham sido estranhas, como controle e eficiência” (Veiga-Neto, 1998, p. 103).

Os currículos passam a ter um caráter de ordenamento e sequencialidade, que para Veiga-Neto (1998) inspirou-se no elogio ao método de Petrus Ramus, em sua *Dialéctica*, em 1555. Este caráter passa a ser fundamental nos resultados das práticas de administração e controle da educação quinhentista, caracterizada pelo elo entre os ramistas e os calvinistas. Somados a estes (Veiga-Neto, 1998, p. 104) “outros protestantes e,

principalmente, os jesuítas, logo se dedicaram a formar minuciosamente o que viria a se tornar o que hoje chamamos de escola moderna”.

É interessante notar que o currículo estava atrelado a ideais metodológicos em voga nos séculos XVI e XVII. Para Veiga-Neto (1998) a invenção do currículo mostra uma ruptura entre as práticas escolares da escolástica e as novas práticas escolares disciplinares sob o julgo da ordem que, em função da eficiência, buscavam “aumentar a regulação e o controle sobre, num plano mais restrito, o que se passava na escola e sobre, num plano mais geral, todo o corpo social” (Veiga-Neto, 1998, p. 106).

Em Veiga-Neto (1998) temos que as disposições disciplinares aparecem na antiguidade em Platão, que “norteou as *ars militaris* romanas e tinha sido objeto do *Disciplinae* do Romano Marcus Terentius Varro” (Veiga-Neto, 1998, p.107), sendo este último o que a Idade Média tomou como

[...] as sete *artes* ou *disciplinae liberalis* e distribuiu-as em dois grupos: o trívio – gramática, retórica e a dialética (que logo seria deslocada para a lógica) – e o quadrívio – geometria aritmética, astronomia e música. (Veiga-Neto, 1998, p.107)

O fato é que o trívio e o quadrívio passaram pela Idade Média de maneira praticamente estável, uma vez que não pareciam problemáticos para uma cultura que, no campo epistemológico, estava mais preocupada com o estabelecimento e fortalecimento de saberes religiosos cristãos doutrinários. Segundo Veiga-Neto (1998) esta situação se altera em 1531, com a publicação do *De disciplinis*, de Juan Luis Vives. Este propunha uma nova divisão disciplinar mais aberta que

não só criava novas disciplinas e novas maneiras de articulá-las como, ainda e talvez mais importante, se estabelecia segundo um diferente entendimento sobre o que significava cada disciplina, agora entendida como um nome que se dava a um recorte e que representava esse recorte, em termos de fenômenos e coisas que seriam próprios do mundo. Cada disciplina faria, por si mesma e enquanto disciplina, a mediação e representação entre nosso entendimento e uma ordem que era própria ao mundo (Veiga-Neto, 1996a, p. 228 *apud* Veiga-Neto, 1998, p.109)

Sendo assim, essas novas disciplinas representariam, epistemologicamente, a ordem do mundo, hospedando dentro de si mesmas, em forma de conteúdos, as representações das coisas do mundo (Veiga-Neto, 1998). Neste contexto estavam as reverberações do Renascimento que se

assentava na Europa, propiciando à nova disciplinaridade conceber novas realidades socioeconômicas, étnico-culturais e religiosas. Sendo assim, em face do Renascentismo, a disciplinaridade Antiga e Medieval, de caráter não ordenado e pouco hierarquizado, tornavam-se insuficientes.

Neste momento da história que, em termos foucaultianos de Veiga-Neto (1998), pode se dizer que

a nova disciplinaridade veio a funcionar como condição de possibilidade para o estabelecimento da individualidade moderna, ou, para usar a expressão de Norbert Elias, do *Homo clausus*. Daí se podem derivar algumas das metanarrativas fundacionais da Modernidade como, por exemplo, a do Sujeito e da Razão transcendentais. (Veiga-Neto, 1998, p.110)

É importante salientar que Veiga-Neto (1998) quer deixar claro que um tal entendimento possível da ‘disciplinaridade’ por ele abordada, deve levar o conceito de ‘disciplina’ para além do tradicional “submissão a um regulamento” ou “qualquer ramo do conhecimento” (Veiga-Neto, 1998, p.111); chamando de *virada disciplinar* as mudanças do papel operacional que uma nova disciplinaridade assumiu a partir do século XVI. Sendo assim, a partir da ampliação do conceito de disciplina, pretende mostrar sua utilidade.

O que houve a partir do que Veiga-Neto (1998) trata como *virada disciplinar* é a captura de uma nova episteme, em que a disciplinaridade liberta-se da episteme anterior, significando “a morte de um dispositivo; e a captura se deu de modo a engendrar um novo dispositivo, com o mesmo nome, mas colocado em um outro lugar e com outras funções” (Veiga-Neto, 1998, p.111). Desta forma, as disciplinas, libertadas e transformadas, funcionaram como “causa imanente” da “invenção de uma nova mecânica de poder, com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes” (Foucault, 1992, p. 187 *apud* Veiga-Neto, 1998, p.111). Ao trazer a ideia de “causalidade imanente”, Veiga-Neto (1998) refere-se à discussão sobre este conceito foucaultiano elaborada por Deleuze (1991, p.46) que explica que a causa imanente é aquela

“que se atualiza em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia”, havendo uma “correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos” (*ib.*), que Foucault chama de *dispositivos* (Deleuze, 1991, p. 46 *apud* Veiga-Neto, 1998, p.111).

Ao utilizar-se da palavra *dispositivo*, Foucault trata de elementos de diferentes naturezas e ordens, heterogêneos, mas que mantêm vínculos numa rede de relações: “discursos, instituições, teorias, regulamentos e leis, enunciados científicos, práticas sociais, proposições filosóficas, arquiteturas etc.” (Veiga-Neto, 2008, p.145).

É neste sentido que com os currículos associados ao novo uso das disciplinas e com elas interligados à *virada disciplinar*, segundo Veiga-Neto (1998) gerou-se um “novo tipo de poder que é uma das grandes invenções da sociedade burguesa” (Foucault, 1992, p. 188 *apud* Veiga-Neto, 1998, p.111).

Quando olhamos para a sala de aula, para a escola, para as relações entre escola e a sociedade, podemos escolher o olhar a partir de diversas perspectivas de autores, teorizações e escola de pensamento diferentes. Dentre essas muitas possibilidades, escolhemos, neste ponto - e posteriormente será feita a tentativa de trazer outras – a perspectiva de Alfredo Veiga-Neto¹ e seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós/UFRGS)² quanto aos estudos das relações entre escola e sociedade.

Este Grupo de Estudos e Pesquisas assume como matriz de inteligibilidade principal, os Estudos Foucaultianos, em combinação com alguns aportes da crítica pós-estruturalista e dos Estudos Culturais, a partir do trabalho de Michel Foucault com a história das formas de pensamento da Modernidade. Sob este arcabouço teórico, busca analisar as possibilidades que o filósofo francês oferece para entender desde os processos que se dão em sala de aula, até os processos mais amplos que extravasam o ambiente do recinto escolar. Para atender a esses propósitos, é necessário identificar o currículo como

¹ Alfredo Veiga-Neto é Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS; Professor Convidado Efetivo do PPG-Educação/UFRGS; Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo e Pós-Modernidade (GEPCPós/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPQ). Atua na área de Educação, principalmente nos seguintes temas: currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista e interdisciplinaridade.

² Trata-se do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade – GEPCPós*, sediado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG-Educação/UFRGS, na cidade de Porto Alegre, Brasil.

elemento crucial para que se constituísse, na Modernidade, um tipo especial de indivíduos – *sujeitos autogovernados* – para um tipo especial de sociedade – *disciplinar e normalizada*.

Veiga-Neto (2003) aponta que a pesquisas de Foucault giram em torno, segundo o que ele mesmo classificou como “os três modos de subjetivação que transformaram os seres humanos em sujeito” (Foucault, 1995, p. 231 *apud* Veiga-Neto, 2003, p. 136). O primeiro trata-se da objetivação do sujeito no campo dos saberes, que ele trabalhou no campo da *arqueologia*. O segundo trata-se do que ele veio chamar de *arqueologia*: um conjunto de investigações que nos levam a conhecer de que forma o sujeito se constitui como sujeito na Modernidade, a partir dos saberes. O terceiro refere-se à subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo, o que o filósofo procurou trabalhar no registro da *ética*.

O filósofo se ocupou com as questões do *saber* analisado em torno das questões do discurso. Estes saberes criaram um campo de possibilidades para a constituição do sujeito moderno (Veiga-Neto, 2003). Conforme Foucault vai desenvolvendo seus pensamentos, suas obras passaram a tratar de um sujeito não somente como produto de saberes, mas do sujeito instituído, pensado e constituído na modernidade por redes de poder: o domínio do *ser-poder*. O poder torna-se constituinte, constituidor e, ao mesmo tempo, constituído, a partir do sujeito moderno. Para Veiga-Neto (2003) neste domínio – *genealógico* – Foucault aponta para os processos disciplinares, propondo o modelo de sociedade disciplinar, que se desenvolve a partir do século XVIII e ao longo da primeira fase do século XIX. O filósofo desenvolve a noção do poder não apenas disciplinar, mas também do poder normalizador: noção própria da Modernidade e que vai contribuir determinadamente na constituição do sujeito moderno.

A noção de *poder* em Foucault, para Veiga-Neto (2003), vai se deslocando até ser proposta de outra forma, o que ele chama de poder *microfísico*, que para além do poder sobre o disciplinamento do corpo - no âmbito escolar, sobre o corpo das crianças e dos jovens – se institui sobre um campo mais amplo ao sujeito: o campo da população. Um poder dirigido à vida

da população, que vai cuidar da sobrevivência da espécie. Desta forma, o poder disciplinar, microfísico, atua diretamente sobre os corpos dos indivíduos que vão se constituindo como sujeitos, tomados como objetos deste poder disciplinar e que, enquanto objetos, acabam se subjetivando, se tornando sujeitos de si mesmos; o que seria o grande alvo do poder disciplinar.

Estamos concebendo aqui o currículo como um artefato escolar indissociável da educação escolarizada moderna, que vem envolvendo novos usos do tempo e do espaço, criam outros artefatos escolares e instauram novas discursividades, a partir da passagem do século XVI para o XVII, um novo tipo de indivíduo não dissociável com a constituição de uma nova sociedade. Neste contexto, a instituição Escola Moderna aparece como a *maquinaria* responsável por criar o sujeito moderno, na medida em que procede uma estreita articulação entre o poder e o saber. Para (Veiga-Neto, 2008, p. 142)

Essa maquinaria, além de inventar *espaços* específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de *saberes* e seus respectivos *especialistas*, encarregados de dizer como educar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade.

Veiga-Neto (2003) revela que Deleuze, levando adiante uma ideia de Foucault, “sugeriu que estamos vivendo uma crise social, cuja principal característica é a substituição da lógica disciplinar pela lógica do controle” (Deleuze, 1991, 1992 *apud* Veiga-Neto, 2003, p. 139). Se a Modernidade inventou a sociedade disciplinar, a pós-modernidade está a inventar a sociedade de controle.

Ao se falar em *crise*, estamos nos referindo à “*crise da razão*, essencialmente contemporânea, originada na implosão do projeto platonista de fundação absoluta da Filosofia”, em (Moura, 1996, p. 94 *apud* Veiga-Neto, 2008, p. 141). Porém, não há novidades em se afirmar simplesmente que hoje temos uma sensação de crise da modernidade, pois ela advém de um constante começar e recomeçar novamente, como podemos conceber no pensamento de (Bauman, 1998, p. 20 *apud* Veiga-Neto, 2008, p. 143)

pode-se definir a modernidade com a época, o estilo de vida, em que a colocação em ordem depende do dismantelamento da ordem 'tradicional', herdada e recebida; em que 'ser' significa um novo começo permanente.

Temos então que esta 'sensação' manifesta-se na distância entre o que pensamos e planejamos para acontecer e aquilo que efetivamente acaba por ocorrer. Uma sensação dada pela diferença entre o desejado e o obtido; tentativas de prever e dominar um acontecimento e sua imprevisibilidade.

Essa passagem do moderno para o pós-moderno, de crise ou ruptura dos paradigmas, implicam sintomas nas transformações que estão por ocorrer nas práticas educativas escolares. Para (Veiga-Neto, 2008, p. 142) as transformações sociais e culturais que ultrapassam a escola não são "mecânicas, lineares, de causa-e-efeito". Temos aqui a situação anteriormente citada que Deleuze chamou de *causalidade imanente*. Assim, "não se trata de pensar a escola apenas como produzida pela sociedade em que ela se insere, mas também, e ao mesmo tempo, de pensá-la como produtora dessa mesma sociedade" (Veiga-Neto, 2008, p.142).

Para a problematização e uma melhor compreensão de alguns dos processos que estão em curso na educação escolar contemporânea, procuramos lançar olhares sobre a arquitetura curricular enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares para o controle e vigilância. Vimos que o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, tendo a disciplinaridade como fundamento epistemológico e prático. Estas circunstâncias curriculares buscam um planejamento dos objetivos e seleção de conteúdos, estabelecendo o que (Veiga-Neto, 2008, p.145) chama de "campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito ("contra" o que não pode ser dito/pensado e feito)".

Exatamente por seguir uma lógica disciplinar, estando a disciplinaridade inseparavelmente ligada à crise, que o currículo está ao julgo da própria crise da modernidade. A disciplina agrega ao currículo a crise que ela mesma atravessa. Este, pensado e organizado hierarquicamente, movido pela crise da disciplinaridade, entra também em crise. Sendo assim, para (Veiga-Neto, 2008,

p.146) “pode-se entender boa parte das novas propostas curriculares como tentativas de desdisciplinarizar os currículos, de modo a mantê-los imunes às crises que acometem as disciplinas”. Se a própria lógica disciplinar do currículo o aproxima da crise, ao eliminá-la, se conserva o currículo, mas distancia-o da crise; ao suaviza-la, se conserva o currículo, mas suaviza-o da crise.

Como tentativas de desdisciplinarização da arquitetura do currículo, temos os chamados “*temas transversais*”. Porém, estes ainda não tiram do caminho as disciplinas, tratando-se apenas de medidas atenuantes. Por já, afirmo de antemão que essas demandas pelas “*transversalizações temáticas*” são objetos presentes dentro dos currículos de filosofia no Ensino Médio do Centro-Oeste Brasileiro. De qualquer forma, essas questões serão deixadas para o final do trabalho, após trazermos também concepções diferentes acerca do ensino e, propriamente do ensino de filosofia no Centro-Oeste do Brasil. Por agora, pretendemos aqui realizar um breve apanhado dos recortes às condições históricas determinantes à fundação das matrizes curriculares de Filosofia no Brasil associadas aos documentos legais referentes à educação e seus reflexos no cenário contemporâneo.

No mais, é preciso deixar explícito que não pretendemos abranger os proferimentos curriculares de Filosofia no Ensino Médio no âmbito de todas as Unidades da Federação Brasileira devido às dificuldades do contato com todos estes³. A grande dimensão territorial do Brasil é outro fator decisivo para tal, o que consideramos tornar-se inviável para o momento produzir tal análise com a responsabilidade devida. Por conseguinte, elegeram-se os currículos das Unidades Federativas do Centro-Oeste, levando em conta a proximidade e inserção do local onde este trabalho foi realizado.

³ Nem todos os órgãos responsáveis pela elaboração destes documentos os disponibilizam virtualmente.

Da filosofia na educação brasileira: história, documentos e currículos

Compreender os desafios da filosofia enquanto disciplina escolar é arrojar-se sobre a própria filosofia, procurando entender os fatores que a levaram e levam às atuais atribuições da filosofia na escola, como ela se reconhece e o que se espera dela em seu contexto de reinserção no âmbito escolar.

Para se traçar os percursos da história da disciplina de Filosofia na educação brasileira e sua presença nos currículos oficiais, é necessário delinear as diversas mudanças ocorridas no campo educacional brasileiro e suas abordagens. Pretende-se aqui decompor recortes aos cenários que se sucederam desde o período colonial, traçando pontos que consideramos serem mais significativos para que chegássemos ao momento em que vivemos hoje.

Durante o chamado ‘período colonial’, a educação brasileira mediava-se pelo trabalho dos jesuítas, em seminários, colégios e missões da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola. Neste período, por volta de 1560 a 1760, destaca-se o ensino brasileiro como fortemente marcado pela catequese, evidenciando, não só na filosofia, marcas de ideologia e fé católica. A educação escolar pautava-se pelos interesses políticos metropolitanos e da classe economicamente dominante: senhores de engenho e proprietários de terras; o que impedia o acesso das mulheres, dos pobres, dos negros e dos índios, como nos conta Martins (2000). Aos negros e índios, cabia a doutrinação e emprego à força dos preceitos religiosos da “missão catequizadora”, como suporte do domínio lusitano e forma civilizatória destas figuras tidas como inferiores, que necessitavam de domínio, educação e desenvolvimento.

Quanto às figuras menosprezadas do submundo colonial, relava-se que também à classe abastada, não era interessante a introdução de novos questionamentos. Uma filosofia que se mostrasse reflexiva a respeito de sua matéria não era bem vinda. Nesta fase os conteúdos de filosofia voltavam-se para a filosofia escolástica, destacando-se São Tomás de Aquino e a filosofia de Aristóteles, a fim de um fortalecimento ético-moral da Igreja pelo viés do contexto ontológico no qual a metrópole europeia se enquadrava. Diante do

“perigo” proporcionado pelas novas ideias do renascimento, a educação neste momento devia empregar formas conservadoras, regras para o controle e ação do mundo religioso, instaurando preceitos do *Ratio Studiorum*, um plano de estudos oficial que visava manter a visão de mundo dominante frente à vivência do novo que se apresentava.

Os cursos de Filosofia e Ciências, no que diz respeito às suas inserções no currículo, estavam presentes no nível secundário, que era compreendido por um período de três anos. Estudavam-se componentes como lógica, moral, metafísica, matemática e ciências físicas e naturais. O primeiro ano era destinado aos primeiros temas, com base em Aristóteles e São Tomás de Aquino. Nos segundos e terceiros anos, eram estudadas as ciências físicas e naturais, segundo Horn (2000).

O século XIII, de acordo com Alves (2002), marca importantes mudanças políticas, econômicas e ideológicas na Europa; o que faz com que Portugal atenha-se a adaptar-se estruturalmente ao contexto liberal frente à aristocracia feudal. É neste cenário que surge Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal, nomeado Primeiro Ministro pelo rei Dom José I, dando início ao chamado “Período Pombalino”. Este se destaca pelas mudanças do caráter educacional no Brasil, advindas pelas reformas político-econômicas que visavam elevar o patamar de Portugal ao cunho de ‘dominador’ (Cunha, 1980, p.37, *apud* Alves, 2002). Convém reiterar que a ideia de ‘dominação’ é uma das representantes da dinâmica de constituição da Modernidade e seus exercícios de poder; de maneira que se exerça, por parte de uma visão eurocêntrica, um controle sobre a produção de conhecimento.

O início das reformas de Pombal e suas consequências no panorama educacional vigente demarcam a expulsão dos jesuítas de todo o território português, incluindo, assim, as colônias. Estes padres são acusados de participação política em conspiração contra o estado, após tentativa de assassinato do rei. Desta forma, o predomínio dos ideais religiosos é contraposto pelas reformas, tendo suas bases, inspiradas no Iluminismo: as ideias laicas. Institui-se o privilégio do estado em objeto de instrução, surgindo então uma nova vertente de educação estatal.

Na prática, com esta nova concepção de educação pouca coisa mudou, uma vez que os professores foram educados sobre o viés jesuítico e, desta forma, como nos diz Horn (2000) o ensino escolar continuou com os mesmos objetivos religiosos e livrescos, sendo a filosofia tratada com a mesma tendência escolástica. Procurando contornar os problemas no 'novo ensino', são instauradas aulas avulsas, isoladas, sem necessidade de colégios, as chamadas "aulas régias". O que ocorre, de fato, é um desmonte da estrutura pedagógica e educacional instaurada pelos jesuítas (Alves, 2002).

Como relata Alves (2002), a alternativa para contornar tal situação, em 1800, é a reativação do Seminário de Olinda, sendo designado Azevedo Coutinho para sua direção. Este cria estatutos que visavam direcionar os estudos ali desenvolvidos, sob uma concepção burguesa, designada para uma orientação e formação educacional do indivíduo, com objetivo de exploração econômica. É sob a caracterização de "ciência natural", com fins tecnológicos de modernização econômica, que se estruturava o curso de Filosofia neste Seminário. Com um período de dois anos, se estudava lógica, metafísica, ética, e física experimental, predominando os conteúdos de filosofia natural sobre os de filosofia racional e moral.

Em 1808, em um momento de "disputa pela hegemonia europeia colonial" (Cunha, 1980, p.65 *apud* Alves, 2002) entre a França e a Inglaterra, a família real portuguesa, fugindo de eminente ameaça de invasão territorial instaurada por Napoleão Bonaparte, se muda para o Brasil, com apoio militar e político inglês; instalando-se temporariamente na Bahia e, depois, se mudando para o Rio de Janeiro. É neste contexto, que o Brasil abre seus portos e é transformado em sede provisória do Reino português, sendo, em seguida, alçado ao patamar de Reino Unido.

No que tange ao campo educacional no Brasil, esta abertura dos portos proporciona ao panorama cultural a "influência de novas ideias na vida da colônia" (Cartolano, 1985, p. 27 *ibid* Alves, 2002). São empreendidos diversas iniciativas de uma montagem de infraestrutura burocrática e organizacional do país, dando vulto a uma estruturação do Ensino Superior. São criados os cursos da Academia Militar e Academia da Marinha, medicina e cirurgia,

matemática, agronomia, química, arquitetura, desenho técnico e economia política. As disciplinas de ciências naturais deslocam-se da filosofia, e 'livros-textos' franceses passam a ser utilizados para ministrar aulas destes cursos, o que, segundo Alves (2002), resulta em uma maior influência das ideias em ebulição na Europa, em especial do positivismo.

No período de Independência, conhecido por 'período Imperial', de 1822 a 1889, inicia-se um novo processo de mudança na estrutura estatal, com o qual passam a existir dois setores: o do ensino estatal e do ensino privado. Destaca-se a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, única escola pública de ensino secundário do Império, constituído de doze disciplinas isoladas, dentre elas, a filosofia.

O Brasil no 'período republicano', a partir de 1889, sofre demasiada influência de Auguste Comte e seus pensamentos positivistas, sendo a expansão da rede escolar baseada nos ideias republicanos, aliando-os à política na nação e reconstrução social. Sendo assim, as disciplinas curriculares foram distribuídas segundo a hierarquia das ciências de Comte. Ocorre, então, o primeiro afastamento da disciplina de filosofia do currículo escolar, com o Decreto Republicano de 1890, que modifica o currículo do Ginásio Nacional – antigo colégio Pedro II.

A filosofia passa a ter um caráter facultativo, com a reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, de modo que o Ensino Médio passa a ser entendido como processo de preparação para o vestibular. Talvez surja neste ponto da história uma das estirpes do processo com o qual se associam os ajustes voltados ao Ensino Médio brasileiro, de forma mais clara e prática, em instituições de ensino particulares; o que, em certa medida, dá margens às discussões da diferenciação sobre o entendimento desta etapa da educação em escolas públicas, levando em conta as realidades práticas e contextuais apresentadas neste setor.

Em sentido oposto, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, ao ensino secundário é instituído o interesse de estar voltado a um 'preparo para a vida'. Sendo assim, este nível de ensino passa a ser dividido em seis séries,

incluindo-se a disciplina de filosofia nos dois últimos, com três anos em cada, tratando-se mais especificamente de História da Filosofia. (Horn, 2000)

Para Ceppas (2010), a fragilidade do ensino de filosofia no Brasil deve ser pensada em termos da fragilidade histórica do nosso sistema intelectual, em especial do nosso sistema educacional. Sendo assim, “o divisor de águas parece ser as transformações que ocorreram a partir dos anos de 1920 e 1930, quando, dentre outros aspectos, iniciou-se a edificação de um sistema de ensino digno deste nome”. (Ceppas, 2010, p. 13)

Pouco tempo após este cenário, surge a Constituição de 1934, primeira a dedicar um capítulo inteiro ao tema ‘Educação’, trazendo à União a responsabilidade de “traçar as diretrizes da educação nacional” (Brasil, 1934, art. 5º) e “fixar a o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados” (idem, art. 150º), para “coordenar e fiscalizar sua execução em todo território do país” (ibdem), o que não se concretizou. Através da unidade gerada por um plano nacional de educação e da escolaridade primária obrigatória, pretendia-se combater a ausência de unidade política entre as unidades federativas, sem com isso tirar a autonomia dos estados na implantação de seus sistemas de ensino.

Concomitantemente, apenas três anos após a promulgação da Constituição de 1934, outorga-se a Constituição de 1937, com a criação do que comumente pode ser referido como ‘Estado Novo’ – 1937 a 1945 –, de Getúlio Vargas. Esta sustentava princípios opostos às ideias liberais de descentralistas da Carta anterior, rejeitando um plano nacional de educação e atribuindo ao poder central a função de estabelecer as bases da educação nacional.

Neste ponto da história brasileira, é importante sinalizar a ausência de menções ao ensino de filosofia nos documentos oficiais. Além disso, o processo de criação das universidades em geral e das faculdades de filosofia e ciências humanas, em particular, ocorreu no Brasil de maneira retardatária, acusando que o ensino da filosofia em um país sem tradição, onde reinava o autodidatismo destes estudos, carecia da formação de professores para o ensino secundário.

Toma-se como exemplo a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, a qual o acesso era limitado às elites sociais. Os moldes europeus eram os referenciais de ensino no Brasil, enfatizando-se uma perspectiva humanística e reflexiva. Em face deste quadro, temos em (Carvalho & Santos, 2010, p. 13) que durante o chamado ‘Estado Novo’

[...] criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e se estabeleceram algumas diretrizes para o sistema educacional, abrangendo parcelas mais amplas da população. As mudanças ocorreram no bojo de um movimento para renovar a educação no Brasil, o qual defendia a educação pública e gratuita, laica e obrigatória, uma *Escola Nova*. O *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* produzido pelos intelectuais.

Com o fim do Estado Novo, promulga-se a Constituição de 1946. Esta retoma, em linhas gerais, o capítulo de Educação e Cultura da Carta de 1934, iniciando o processo do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No final dos anos da década de 1950, o país passava uma por sua fase desenvolvimentista, com a abertura para o mercado internacional e forte crescimento econômico. Consequentemente, passam a ser realizados investimentos na educação, especialmente no Ensino Médio, de cunho tecnicista, voltados à formação para um mercado de trabalho em pleno desenvolvimento.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi instaurada em 1961⁴, após quinze anos de sua previsão na Carta de 1946, durante o governo de João Goulart. Esta primeira LDB estabelece-se entre disputas de dois grupos – estadistas e liberalistas – sobre quais seriam as bases teóricas por trás deste instrumento regulador da educação nacional. De um lado estavam os *Estadistas*, ligados aos partidos de esquerda. Partindo do princípio de que o Estado precede o indivíduo na ordem de valores e que a finalidade da educação é preparar o indivíduo para o bem da sociedade. Defendiam que só o Estado deve educar. Do outro lado estava o grupo dos *Liberalistas*, ligados aos partidos de centro e de direita. Sustentava que as

⁴ Esta é referente à Lei 4.024/61.

peessoas possuem direitos naturais e que não cabe ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional, garantindo-as.

Com a instituição da primeira LDB, de 1961, a disciplina de Filosofia deixou de ser obrigatória e tornou-se complementar. Deste momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto a sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas.

Três anos após a primeira LDB, em 1964, inicia-se o chamado 'Regime Militar', que se estende até 1985. Durante este regime, o trabalho de controle sistemático atingiu diretamente a educação escolar. Nesta fase política do Brasil a filosofia se mantém em exílio do Ensino Médio, levado a uma visão instrumental e pragmática de ensino, sendo completamente suprimida dos vestibulares em 1968. Diante desta demanda que se apresentava à educação nacional, a filosofia é substituída como disciplina da componente curricular por disciplinas relacionadas ao civismo; disciplinas estas, que serviam para implantar a ideologia política em voga. Como exemplo, pode-se citar a disciplina que se chamava 'Organização Social e Política Brasileira' (OSPB).

Defronte à 'ameaça comunista' e suas influencias, a exclusão da disciplina foi justificada por motivos de 'subversão', mesmo que não hajam elementos que confirmem esta perspectiva da filosofia na escola da época. Carvalho & Santos (2010, p. 20) apresentam uma entrevista de Marilena Chauí em que a autora afirma que

As perseguições haviam sido limitadas às universidades e, nestas, a professores individualmente visados por suas ligações com o Partido Comunista [...] o ataque ainda não visava (como aconteceria a partir de 1969) à instituição universitária nem às instituições do ensino médio, mas a indivíduos.

A adequação do ensino às exigências do mercado e controle ideológico da classe média passa a ser o norte estruturante dos processos de mudanças ocorridas no Ensino Médio no Brasil. Ainda na mesma entrevista com Marilena Chauí, Carvalho & Santos (2010, p. 21) nos diz que para a autora:

O ensino médio passou a ser visto de maneira puramente instrumental (e não mais como período formador), isto é, como etapa preparatória para a universidade e esta, como garantia de ascensão social para uma classe média que, desprovida de poder econômico e político, dava sustentação ideológica à ditadura e precisava ser recompensada. Tem início o ensino de massa. A chegada de grande contingente de jovens aos vestibulares levou à instituição do vestibular organizado fora das próprias universidades, às provas sob a forma de testes de múltipla escolha e ao surgimento da indústria do vestibular.

É neste contexto do governo militar que, em 1971, surge a segunda LDB⁵. Esta previa, em seu artigo primeiro, que os objetivos gerais para o 1ª e 2º graus seriam a “qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, art. 1º), como elementos necessários à formação do educando. É necessário aqui ressaltar que estas supostas pretensões de qualificação são componentes percebidos em grande presença ainda na silhueta que se forma sobre os atuais documentos oficiais referentes à educação nacional.

Com o processo de enfraquecimento do regime militar e sucessiva redemocratização do país, a LDB de 1971 é alterada pela Lei nº7.044/82, que permitia às escolas dedicarem-se à formação geral dos indivíduos sociais, suprimindo a obrigatoriedade da profissionalização nas instituições de ensino. Desta forma, os movimentos de retorno da filosofia aos quadros curriculares começam a se intensificar, surgindo então o Parecer nº342/82, em que o Conselho Federal de Educação permitiu o retorno da Filosofia como disciplina optativa para as escolas, instaurando um processo progressivo da filosofia pondo-se à vista no cenário educacional brasileiro.

Assim, diante do reconhecimento do fracasso da segunda LDB, em 1996, é aprovado o texto resultante de um longo embate entre duas propostas distintas⁶, que estabelece a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente atualmente. A principal divergência era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de

⁵ Esta é referente à Lei nº 5.692/71.

⁶ Este é referente à Lei nº 9.394.

controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo.

A LDB de 1996 aponta para a necessidade de uma reforma em todos os níveis educacionais, o que se expressa mais claramente com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), prevendo também em sua redação a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE). Como proposta do Ministério da Educação e Cultura, partindo dos princípios definidos na atual LDB, os PCNs empenham-se em repensar as diretrizes gerais que orientam as matrizes curriculares da Educação Básica brasileira, contendo, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais têm em vista firmar referências às escolas integrantes do sistema educacional brasileiro e seus níveis de ensino, torna-se então possível a elaboração da proposta curricular da disciplina de filosofia para cada estado brasileiro.

Neste ponto, é interessante sinalizar a emersão de uma ideia de educação desenvolvimentista, como um ‘preparo para a vida’, que pauta em grande medida a representação dos porquês, dos sentidos, funções e finalidades, do *Locus* dos documentos legais da educação no Brasil. Aparece também a ideia de ‘desenvolvimento’, proposta a estar relacionada à aquisição de habilidades e competências bem definidas que devem ser alcançadas; estando relacionadas à hierarquização de saberes vinculados a um padrão de excelência ideal. A questão se torna mais densa a partir do ponto em que pergunta-se: que ideal é esse que deve ser desenvolvido pela experiência das diversas figuras que convivem neste processo? Inevitavelmente, aparece o que chamam a atenção Botelho e Nascimento (2010, p. 78)

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) tem como um de seus marcos fundamentais a ideia de que a educação deve promover o “desenvolvimento pleno do educando” (art. 2º). Esta finalidade estaria conectada à tarefa de preparar a/o educanda/o para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. É quase inevitável ligar essa ideia de desenvolvimento afirmada pela LDB ao projeto moderno. Princípios como cidadania, autonomia, consciência crítica estão, neste contexto, vinculados à ideia de uma Modernidade que se afirma no progresso do “espírito humano”, desde o incivilizado ao civilizado, do primitivo ao desenvolvido onde o primeiro é visto como subalterno ao último e no

qual aquele que está em um estágio posterior de desenvolvimento está em condições de ensinar e quem está em um estágio subalterno, incivilizado, selvagem, está apenas em condição de aprender(a marca mais importante deste processo é que quem avalia não é quem aprende, quem decide que o desenvolvimento está acontecendo não é a/o educanda/o).

É com este sentido que a disciplina de filosofia ganha suas condições de se estabelecer, nos efeitos cênicos da educação brasileira. Ainda mais em 2006, quando surge a resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, que recomenda a reintrodução da filosofia e da sociologia como componentes curriculares do Ensino Médio. Neste mesmo ano, aparecem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que, em seu terceiro volume, *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, são apresentados, com maior grau de indicações, a metodologia, os conteúdos, as competências e habilidades a serem trabalhados em função do trato da filosofia em sua relação com a educação.

Neste processo de re-estruturação do Ensino Médio, este documento surge oferecendo uma direção possível às especificidades das propostas curriculares de cada estado do Brasil. Nele, os professores encontram um modelo mais preciso, que guia o desenvolvimento de estratégias de ensino e abordagens temáticas, na procura de afinidades às idiossincrasias de sua unidade federativa. Todavia, é necessário muito cuidado no contato com este modelo que busca precisar uma conduta perante a filosofia na escola, uma vez que é demasiadamente delicada a proposta de uma perspectiva de função e sentido à filosofia que, potencialmente, pode instaurar-se em desacordo com seus reais efeitos dentro de sua prática em sala de aula. Ou mesmo, esta filosofia que se pretende, pode não estar em sintonia com os reais anseios de dos alunos que dela experimentarão; bem como, dissociar-se das especificidades da regionalidade a qual a disciplina de filosofia se põe.

Esta proposta de desenvolvimento de estratégias de ensino e abordagens temáticas proposta pelas OCNEM associa-se a outros documentos de relevância sobre o que se produz e realiza no cotidiano das salas de aula desta disciplina, bem como o que se projeta sobre os currículos de filosofia, sejam estes para o Ensino Superior quanto para o Ensino Médio. São estes as

exigências das matrizes de referências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do ensino superior (ENADE).

Neste último, de acordo com Botelho e Nascimento (2010), os objetos de avaliação que foram introduzidos em 2005, correspondiam às propostas do eixo básico de conteúdos a serem trabalhados no ensino médio oferecidas pelas OCNEM, “vinculando, assim, os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em filosofia e os conteúdos a serem trabalhados no ensino médio”.

Após várias mobilizações de forças em favor do reconhecimento efetivo da disciplina de filosofia como componente curricular de cunho obrigatório aos currículos de ensino nacionais, surge a Lei nº 11.684/08 que altera o Art. 36 da atual LDB, incluindo a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, incumbindo seus desafios diante da multiplicidade de sentidos e associações travadas com a filosofia na escola.

Este trato da filosofia como disciplina obrigatória na última etapa da Educação Básica dá margens a inúmeras perplexidades, uma vez que se travam relações com a reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino básico. É neste sentido que a filosofia dentro da escola já é uma realidade experimentada em território brasileiro, sendo necessário pensar seu lugar dentro desta, de uma perspectiva de dentro para fora, capaz de denunciar seus discursos. Pois bem, é o que tentaremos daqui para frente.

Do ensino de filosofia e os currículos

À Filosofia, certamente, são apresentadas certas formas de gerar novas perguntas, surgidas de novas relações, que exigem sua autorreflexão. Perguntas da Filosofia sobre ela mesma. Questionamentos sobre os caminhos que produzem impressões nas situações de nossa época atual. Situações estas que, não somente atuais, mas igualmente imbrincadas com as experiências institucionais, profissionais e existenciais do ensino de filosofia, devem procurar atentar para uma indesejável homogeneidade linguístico-discursiva irreduzível.

Em contraposição a esta indesejável homogeneidade, o ensino filosófico exige de quem com ele se relaciona o desafio de pensar quanto ao *‘como ensinar’*, *‘o que ensinar’*, *‘para quem ensinar’*. Estas constantes podem aparecer para qualquer profissional de qualquer disciplina que se proponha ao ensino. Todavia, devido à pluralidade do que pode ser considerado “filosófico” e a não tão simples tarefa de definir seu(s) “objeto(s)” coloca maior perplexidade à questão.

É neste sentido que pensar a Filosofia em função da complexidade de suas concepções existentes já é por si só um desafio. Tratá-la quanto seu sentido na escola pública, declarada por currículos, e identificamos o que podemos afirmar com sua presença neste contexto, significa também tentar entender qual é o espaço da escola neste ambiente e quais as dificuldades inerentes à educação no atual contexto neoliberal. Perante este contexto, é inconcebível enxergar a escola como um espaço neutro, sendo esta, claramente

uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela, naquilo que uma instância exterior determina como normal e sanciona como correto. Como tal, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso se vale da complexidade do currículo (em suas dimensões explícita e oculta), isto é, não só dos conteúdos curriculares, mas também do conjunto de práticas, discursivas e não-discursivas [...] (Kohan & Waksman, 1998, p. 85 *apud* Gontijo & Valadão, 2004, p. 287).

Talvez a diversidade de concepções que a Filosofia dentro da instituição escolar potencialmente pode assumir possa ser sua definição mais própria, revelando a necessidade de se discorrer quanto sua função política. O fato é que por parte dos currículos de Filosofia para o Ensino Médio, bem como pelos documentos legais que os regem, percebemos uma grande ênfase na defesa a um “*instrumento de formação de cidadãos*”.

É neste campo que podemos assumir as interfaces entre Filosofia, Ensino e Política, indagando-nos sobre a silhueta que pode assumir a Filosofia na escola pública. Sua presença nesta dimensão significa um compromisso com uma postura política. Mais relevantemente, em um contexto curricular e suas seleções, assume um cunho de política pública, na medida em que suas determinações às práticas educacionais potencializam inúmeras finalidades às instituições e indivíduos, com distintos alcances e proporções. Perante esfera política, conduzidos por concepções de educação como “*instrumento de formação de cidadãos*”, estas finalidades devem ser atentadas com extremo zelo.

Perante este panorama de educação a serviço da formação, Kohan (2003) nos chama atenção para o texto de *A República*, em que Platão discorre sobre o sentido da educação na *pólis* grega e da necessidade de se cuidar dos primeiros traços que irão marcar os jovens, dos textos com que se os educam, desde a mais tenra idade, pois os novos são seres em potência e virão a ser o futuro da *pólis* que se deseja. O importante não seria nem tanto o que são, mas o que *podem* ser, o que *devem* ser⁷. Sendo assim, afirma Kohan (2003, p. 38):

É a ideia de educação como formação, o dar uma forma ao outro. Dar forma. Formá-lo. Qual forma? No caso de Platão, em última instância é a forma das formas, são as ideias, os *a priori*, os modelos, os paradigmas, os em si transcendentais que indicarão a direção da formação. Assim formadas, as crianças poderão ser os cidadãos que queremos que sejam.

Enquanto educa-se para se desenvolver potencialidades, esta educação é a mesma que lapida, que serve para ‘*com-formar*’, para dar forma a um

⁷ “No caso deste relato platônico, estas crianças devem ser, no futuro, reis que filosofem, filósofos que governem de modo justo a *pólis*” (Kohan, 2003, p. 37).

modelo previamente prescrito, de modelos de um *dever ser*. São os ideais, *a priori*, que processam o desenvolvimento de uma prática educacional, de uma educação normativa (Kohan, 2003).

O ensino de filosofia então se posiciona dentro de uma 'lógica de formação', na qual, no século XVI, Montaigne afirma que "a filosofia deve ser uma matéria na educação para formar pessoas mais inteligentes, felizes e ajuizadas, mais livre de espírito" onde "o ensino da filosofia é aqui peça-chave de uma formação humanista para a autonomia, oposta aos valores da educação jesuítica dominante da época" (Montaigne, 1984, cap. 26 *apud* Kohan, 2003, p. 35). Assim como na modernidade do século XVIII, Kant (1995 *apud* Kohan, 2003, p. 35) e seu entendimento do '*ensinar a filosofar*':

os sentidos mais plenos deste ensino não estão dados pela transmissão de um suposto saber acabado, fechado, completo, portanto externo ao sujeito que o aprende, mas pelo exercício da razão na observação e investigação de seus próprios universais.

A modernidade é assinalada por um pensamento social e político que giram em torno de um conjunto de pensamentos como 'razão', 'racionalidade', 'ciência', 'progresso' e 'desenvolvimento'. Uma 'sociedade cidadã', com valores democráticos, seria estabelecida e desenvolvida a partir destas ideias, onde o sujeito moderno, de identidade unitária, que faz e pensa, é o centro das ações epistemológicas e sociais.

Sob esses arranjos, uma das instituições que melhor se exemplificam é a escola, ao passo que é propriamente moderna, regida pelos ideais que apoiam as manobras da sistematização institucional. Assim, aparece a noção de Cerletti & Kohan (1999, p. 45) de que "o pensar sistemático, a reflexão analítica ou mera justificativa do que se afirma têm, atualmente, e sobretudo na escola, algo de desvalorizado e arcaico".

Pela análise dos currículos postos em questão, este movimento enuncia-se pelo forte aparecimento da ideia de Filosofia agregada à cidadania nestas matrizes curriculares. É neste sentido que os currículos assumem um papel fundamental, pois suas indicações procedimentais carregam entrelaces com a

concepção sobre a estrutura político social vigente, transmitindo-as por conteúdos que já levam em si uma filosofia a qual se pretende alcançar. Esta filosofia pretendida coaduna-se claramente a serviço de uma imagem pontual de cidadania.

Porém, que cidadania? O que é ser cidadão? Perguntas as quais Gallo (2003) nos lança. Para responder as questões, o autor utiliza-se de Aristóteles e seu argumento da inerência da condição política ao ser humano, afirmando que ‘cidadania’ e ‘ser cidadão’ é, ao mesmo tempo, tanto um atributo de todo ser humano quanto uma condição política. Desta forma, Gallo (2003) trata da cidadania como uma relação de pertença a comunidade, na medida em que esta somente ‘é’ se exercitada, dependendo de nossas ações conscientes nesta comunidade. Ações que, exatamente por partir do pressuposto de indivíduos articulados numa comunidade social política, constituem-se em direitos – *possibilidades* – e deveres – *necessidades*. (Gallo, 2003).

Esta apropriação política do conceito de cidadania nos leva a poder repensar se, nos tempos atuais de Brasil, ela realmente existe. A verdadeira forma de ação política não se faz quando ha minorias privilegiadas e se alguns – diga-se, maioria – estão alheios a este ideal de democracia; ela então de fato não existe. Se à verdadeira democracia se concebe a ideia social de ação conjunta participativa, mas esta é constituída de relações de poderes subalternizantes que possibilitam a exclusão do acesso mínimo por ela mesma, partindo de seu próprio pressuposto: ninguém é cidadão. Há que se salientar ainda, que estes poderes subalternizantes fundam a matriz reguladora do arcabouço de conhecimentos propagados como salubres para a democracia cidadã, que requiere progresso: circunstância necessária para o desenvolvimento.

Na presença de tamanhas projeções que a Filosofia pode chamar a si desde seu retorno ao Ensino Médio e consequentes potencialidades nas sendas da educação escolarizada, seus desafios nos aparecem pela não possibilidade de adequar-nos a conceber as experiências do pensamento filosófico sob qualquer ordem determinante. Mas sim pelo enfrentamento de

outras possibilidades diante de suas exclusões, seus pontos escuros, suas diferenças. Pôr-se defronte ao próprio paradigma, pois como apontam Cerletti & Kohan (1999, p. 47)

Costuma-se dizer que a instituição escolar moderna, de cunho iluminista, propagadora do saber, promotora do pensar autônomo e, portanto, formadora de seres livres, encontra-se numa encruzilhada: ou desaparece como tal, ou se atualiza. O que significa “atualizar-se” poderia ter sido, talvez, um interessante tema de debate e discussão pública, mas a economia e o mercado parecem já ter atribuído à escola uma tarefa e um lugar, aos quais, mais ou menos traumáticamente, parece que ela vai se adaptando.

Os currículos de Filosofia no ambiente da educação escolarizada externam essas tarefas e lugares subjacentes ao seu sentido, levando-nos a indagar o espaço sociocultural no qual agimos. Se pretendermos pôr em prática, à sala de aula, estas têm de permitir que não nos consolidemos em objetos, em sujeitos passivos às disposições arbitrárias, meramente capazes de transmiti-las a favor de ordens ulteriores vigentes que apenas a confirmem em função destas.

A inserção da Filosofia, a partir da escola e por meio de currículos, deve ter em conta a atual conjectura ideológica, política e cultural da pós-modernidade e sua problemática. Uma vez dentro da escola, a abrangência do saber filosófico será dedicada às crianças e aos jovens, a um mundo adolescente inserido em um espaço sociocultural inerentemente pós-moderno, contextualmente global, porém dentro de uma instituição escolar estrutural e historicamente moderna.

Este cenário da globalidade inseparavelmente ligada à contemporaneidade pode nos conceder a leitura desta mesma globalidade, a partir de outros lugares. Esta leitura permite novas significações, capazes de percorrer novos caminhos, discursos, espaços e organizações. Diante destas ressignificações, tentaremos no próximo capítulo, finalizar o presente trabalho trazendo algumas apreciações possíveis a estas.

Dos discursos, espaços e organização curricular: reflexões finais

A análise dos currículos oficiais de filosofia para a o Ensino Médio do Centro-Oeste Brasileiro procurou apontar para o que se propõe à Filosofia, para o que lhe é atribuída perante o papel que ela poderá desempenhar para as demandas que a atualidade do mundo coloca para a educação escolarizada.

No que concerne a essas demandas contemporâneas, porém, existem ainda discursos quanto à chamada “*integração curricular*”, os quais não poderiam deixar de ser aqui abordados. Estas propostas estão presentes no que versam algumas linhas dos currículos do Centro-Oeste. No entanto, pretendemos aqui atentar para a diligência que se deve tomar perante esses discursos. Não se trata de posicionar-se contra ou a favor dos mesmos, mas sim de trazer a tona as possibilidades e potencialidades que podem assumir. Se por um lado elas podem se mover para transformar o currículo num artefato competente às contribuições para práticas sociais mais comprometidas com uma convivência multicultural crítica. Por outro lado, estas propostas poderão se mover no sentido de tornarmo-nos mais adeptos e abertos às novas configurações espaciais produzidas pelo neoliberalismo e a globalização no mundo contemporâneo.

Neste movimento, encontramos em Veiga-Neto (2002) que o currículo foi um poderoso artefato de auxílio à Modernidade para que esta impusesse uma determinada ordem ao mundo (Veiga-Neto, 1996 *apud* Veiga-Neto, 2002, p. 152)

“uma ordem feita de compartimentações hierarquizadas, presenças e ausências, vozes e silêncios, inclusões e exclusões –; isto foi assim justamente porque ele se baseou numa estrutura disciplinar”.

Desta forma a resultante são as práticas de exclusão, sejam epistemológicas, sejam socioeconômicas e culturais, com as quais o currículo sempre esteve envolvido, promovendo-as e reforçando-as (Veiga-Neto, 2002). Sendo assim, o currículo veio imprimir nos indivíduos um entendimento

naturalizado, perante o qual cada coisa e cada um de nós devem ocupar, também de maneira hierarquizada e excludente, um determinado lugar.

Partindo deste ponto, nos indica Veiga-Neto (2002), muitos autores têm defendido a *integração curricular* ou o *currículo integrador*, propondo “colocar em funcionamento novas geometrias para o currículo” (Veiga-Neto, 2002, p. 153); acreditando que se é possível romper, ou mesmo eliminar, qualquer barreira entre as disciplinas. Essas novas configurações estruturais “contribuiriam para uma integração – ou, pelo menos, uma aproximação – social e cultural mais igualitária, mais justa” (Veiga-Neto, 2002, p. 153).

Por outro lado, Veiga-Neto (2002) acredita que é necessário atenção à *integração curricular* uma vez que esta poderia, em parte, solucionar o problema dos conflitos disciplinares, porém, poderia também promover um outro problema, a saber:

um mergulho cada vez maior nas novas configurações que o espaço e tempo vêm assumindo na pós-modernidade e, a partir daí, a aceitação irrevogável das lógicas de desigualdade e exclusão que estão conectadas com tais configurações e que estão em funcionamento no mundo contemporâneo (Veiga-Neto, 2002, p. 153).

Neste panorama, a pós-modernidade vem se assinalando pelo estancamento com os espaços e tempos modernos, assim como a Modernidade assinalou-se pelo estancamento com as configurações medievais. Assim, Veiga-Neto (2002) acredita que vem ocorrendo um deslocamento nas estratégias de poder e dominação, também movimentando uma constante ressignificação dos lugares neste espaço. Para o autor, variáveis como “a língua, o território, a nação, a etnia, a história e a tradição comuns” (Veiga-Neto, 2002, p. 154), têm crescentemente menos importância perante os crescentes novos ajuizamentos de uma “lógica cuja ênfase se coloca na economia e na cultura. Ou talvez fosse melhor dizer: na desigualdade econômica e na dominação cultural” (Veiga-Neto, 2002, p. 154).

Para Veiga-Neto (2002), o que mais conta neste processo de desigualdades, de divisão entre quem pode mais e quem pode menos, é a

capacidade de mudar de lugar no espaço – *mobilidade* – e a capacidade de criar novos lugares no espaço – *lugarização*. Ambas as capacidades exercem as condições de possibilidades para a globalização. A articulação destas capacidades não somente instauram o caráter excludente e assimétrico da globalização, mas dilata-o e promove-o, tornando-o universal.

Decorre que os temas transversais, operadores da integração curricular, apresentam estreitos discursos com alguns aspectos das relações econômicas e culturais da globalização, segundo Veiga-Neto (2002). É claro que esta transversalidade pode propiciar ao ambiente cotidiano sala de aula inúmeras temáticas interessantes atualmente – “tais como, entre outras, as as relações étnicas, etárias e de gênero, o multiculturalismo, o conservadorismo e a poluição ambiental” (Veiga-Neto, 2002, p. 156). Todavia, a preocupação é que tais temas possam, ao mesmo que reconhecem lugares específicos, criar facilidades a novas percepções espaciais que pressuponham uma continuidade sem barreiras, que possam vir de outros lugares que não os nossos, de nosso interesse; mas de outros possivelmente comprometidos com práticas de dominação e imposição cultural que foge a nossa escolha. Neste sentido, (Veiga-Neto, 2002, p. 156) vem nos dizer que

ao mesmo tempo em que a integração curricular nos habilita para circularmos com maior mobilidade entre diferentes campos do saber ou especialidades, ela nos deixa mais acessíveis à penetração (em geral silenciosa) de práticas culturais estranhas e que não têm nenhum compromisso com aquilo que possa ser mais importante para nós.

De fato estas questões postas à desdisciplinarização curricular, por meio de “temas transversais” ou “transversalizações temáticas” tornam-se mais agudas na medida em que tanto a distribuição dos saberes escolares quanto propriamente o acesso à educação escolarizada em nossa sociedade não são feitos de modo equitativo. Desta forma, o olhar para os currículos e suas assimetrias nos apontou que estes não podem propor-se como meros manuais ou, como forma de instrumento, não procurar apresentar a Filosofia sem deixar de trazer os elementos constitutivos do público alvo que deseja atingir. As evidentes desigualdades e silenciamentos de vozes indicam necessidades de rupturas com a validade universal de argumentos cristalizados.

Ao se defender uma posição de definição deixam-se outras de fora e então surge o problema do pensar a função da Filosofia e seu sentido dentro da escola. Suas relações com os “para quês” e os “para quens” está sendo pensada; para que sujeitos se propõe e em que medida estes se encontram dentro deste processo.

Para tentar entender esse mecanismo, os estudos acerca da colonialidade nos aparecem também como alternativa bastante interessante sobre a perspectiva da constituição do conhecimento, de como a relação entre o poder e o saber se estruturam a partir do marco histórico que funda a modernidade, influenciando a forma de como pensamos e produzimos conhecimento.

Em Botelho e Nascimento (2010) tem-se a ideia de que para se criticar as condições modernas – e atuais – do ensino de Filosofia é necessário que se ponha em cheque a própria Modernidade. Trata-se de uma proposta de interpretação da filosofia da Modernidade “em/de/desde/sobre” a perspectiva do sul (Botelho & Nascimento, 2010, p.68); denunciando a lógica do padrão moderno de matriz colonial como não acidental, mas constitutiva das relações de poderes, de hegemonias subalternizantes, de um, e correto, ‘tipo’ de conhecimento.

Estes estudos buscam a interpretação do cânone filosófico relacionado com os jogos de forças mediadoras dessa construção, que leva à regularidade de conjuntos de figuras; de como se é percebido e institucionalizado em um local, ou em que lugares são possíveis de se construir tipos de saberes. Partindo da observação de seu *próprio local*, os estudos da colonialidade “afirmarão que em uma analítica própria para a Modernidade está fundada na ideia de que não há Modernidade sem colonialidade, sendo esta constitutiva daquela” (Botelho e Nascimento, 2010). Nesta dinâmica de construção da Modernidade, aparece a ideia de uma “diferença colonial” (Mignolo, 2003 *apud* Botelho e Nascimento, 2010, p. 70) oculta que subalterniza conhecimentos, experiências e culturas, proporcionando a consolidação da Modernidade. Desta

forma, (Botelho e Nascimento, 2010, p. 74) indicam que o processo de silenciamento de vozes locais ocorre uma vez que

A diferença colonial é o espaço no qual se trata de impor o pensamento hegemônico eurocêntrico para fundar a inferioridade da população e justificar tal inferioridade, sendo tal espaço um produto e motor das relações de poder entre colonizadores e colonizados a partir dos quais os projetos locais dos colonizadores se consolidarão como projetos globais de poder e produção de conhecimento. A diferença colonial é o dispositivo que reproduz a colonialidade e que consiste em classificar grupos de pessoas ou populações e identificá-los, em suas faltas ou excessos o que marca a *diferença* e a inferioridade com respeito a quem classifica, ao passo que a colonialidade é, sobremaneira, um lugar epistêmico de enunciação no qual se descreve e se legitima o poder, neste caso, o poder colonial

Como ideias fundamentais desta perspectiva de colonialidade que nos constitui, Botelho e Nascimento (2010) nos diz pode-se falar, primeiramente, da ideia do “*fato novo*”: decisão politicamente adotada para racialização das populações como classes de categorização. O conceito de ‘raça’ surge como marcador de hierarquização, instaurando uma homogeneização do diferente, com objetivo de tutela e educação perante aqueles povos ditos como formados por seres humanos inferiores. Surge ainda a ideia do trabalho como produção de conhecimento e categoria do intelecto, acoplada para a realização culminada no capital, atrelando-se, também, a ideia de Eurocentrismo como produção de conhecimento legitimado (Botelho e Nascimento, 2010). Por fim, tem-se a ideia de soberania da autoridade coletiva, do Estado Nação, entidade responsável por legitimar os outros fundamentos (Botelho e Nascimento, 2010).

Neste ponto, faz-se necessária a reflexão do que faz com que no bojo da construção de currículos que tem tão bem definidas as marcas de conteúdos trabalhados com habilidades e competências a serem desenvolvidas, não apareça a valorização de nenhuma temática latino-americana, ou propriamente da realidade nacional brasileira. Em contrapartida, muito se tem acerca das filosofias inglesa, francesa, alemã, grega e estadunidense. Não é que as nacionalidades não importem, porém, o que mais importa a nós mesmos é a nossa própria nacionalidade. Neste sentido, por que isso ocorre? Por que há um silenciamento de nossas próprias vozes? Seria apenas um descuido?

Aparece, então, uma ideia de educação ideal atrelada à ideia de desenvolvimento, globalizada na experiência, das práticas e modos de se adquirir saberes. A ideia de modernidade como desenvolvimento se cristalizou sem nenhuma problematização por parte dos currículos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos uma defesa absolutamente acrítica da globalização. A noção de localidade é vista como um membro desenvolvido, como aquilo que devemos superar e, neste sentido, uma série de figuras aparecem encarnando o lugar do local: a infância, a mulher e, também, o pensamento negro aparece encarnando o lugar de local.

O que se chama a atenção nesses currículos é que, de toda e qualquer maneira, o universal é sempre o local de algum lugar. O problema estaria com o que se pretende com a filosofia, com que se quer fazer com ela, sobre o que os agentes querem com esses currículos. É necessário debruçar-se sobre que tipo de indivíduo se quer formar com esta proposta pedagógica de percurso curricular que funda o indivíduo que percorre este caminho; sobre que tipo de ser humano está sendo pensado para uma sociedade.

É neste ponto que os currículos aparecem como componente mais político do que epistêmico. A problemática é decorrente da análise dos currículos como documentos de identidade, a partir dos conteúdos que neste se manifestam acerca da Filosofia vinculada a uma percepção muito particular de democracia, como uma tarefa política muito marcada, vinculada à educação como um projeto desenvolvimentista. É neste cenário que aparecem os cortes à Filosofia, que fundamentam uma espécie de realidade, com conteúdos ditos mais relevantes e importantes. Esse tem sido o hábito na dinâmica de silenciamento de certos pensares, nos jogos de forças que tornam ‘melhores’ os conteúdos históricos da filosofia e seus autores recorrentes, mais recomendados e necessários do que outros. O melhor é aquele que vence a disputa dentre as teorias.

O que se versa nos documentos oficiais referentes à educação nacional, no que concerne à filosofia, é um vínculo com uma perspectiva política em voga. Expõem-se conteúdos e domínios de conhecimento voltados ao

“*exercício da cidadania*” e “*formação do cidadão*”, pensando a história da filosofia em conjunto com dados instrumentalizantes e não como proposta a um saber. Tratam-se de *habilidades* e *competências* que devem ser tomadas como objetivos procedimentais, pressupostos a conteúdos que já levam em si uma determinação pontual de perspectiva da filosofia. Põe-se esta a serviço de uma imagem da cidadania que deva contribuir com o respeito ao “*bem comum e da ordem democrática*”, da “*tolerância*” e da “*liberdade*”.

Pensar a necessidade de se dizer o que é a filosofia pelo que ela não é pode ser um exercício perplexo. Porém, o que significa subordinar a filosofia a um ideal político e uma percepção oficial? Que Filosofia é essa que se pretende? Isto pode ser negociável, mas os documentos não. Não há possibilidades de imposição para colocar as questões do pensamento, pressupostos de finalidades que trazem a impossibilidade de valores inegociáveis.

Interessa então apontar como a imagem da colonialidade, entendida desde sua própria realidade, encontra-se com a educação, fortalecendo um cenário onde os currículos de filosofia se encaixam com uma filosofia que aparece a serviço de uma política de desenvolvimento que articula com a imagem do próprio ser humano uma naturalização do ser em desenvolvimento.

Esta estruturação não seria propriamente o problema se não estivesse articulada a uma hierarquização opressiva entre as figuras não desenvolvidas, onde o sentido e os lugares do desenvolvimento não são definidos pelas diversas figuras que fazem parte do processo, mas apenas pelo ‘desenvolvedor’. Esta naturalização das relações de opressão, em que no lugar do subalterno e da subalterna o diálogo se faz impossível, instaura a permanência de uma voz de tutela por parte do não submisso.

Os afastamentos e desigualdades, bem como o silenciamento de vozes é um problema filosófico naturalizado, sendo indispensável o surgimento de um diálogo que estimule o confronto entre o dito e o não-dito. Este diálogo apresenta-se como uma possível saída para a descolonização dos currículos.

É assim que Botelho e Nascimento (2010, p. 87) enxergam, uma vez que “descolonizar o currículo implica que tenhamos de estabelecer *com ele* e *através dele* a busca de um diálogo. Diálogos com outras experiências, culturas, pensamentos”. Devemos então incumbirmos da tarefa de experimentar a construção de nossas próprias vozes para, assim, estarmos “impedindo que, no movimento de internalização do histórico da colonialidade, sejamos sempre, e cada vez mais, apenas vetores de sua manutenção” (Botelho e Nascimento, 2010, p. 87).

Por fim, o intercâmbio e a mobilidade de ideias entre professores de Ensino Médio e Ensino Superior atualiza a prática em função dos conhecimentos e experiências adquiridas, privilegiando os espaços públicos de discussão e ação. Nestas ideias estão os princípios de pensar e repensar problemas que dizem respeito tanto às construções do conhecimento quanto à sua transmissão.

É sobre esta perspectiva que se pode refletir acerca da relação entre Escola e Universidade, de como estas se vinculam, no sentido de inversão do movimento do diálogo. De que a universidade aprenda com a escola, diminuindo o desligamento entre elas. Torna-se necessária a busca do enraizamento da filosofia no lugar onde ela é também experimentada, minimizando a perda pelo esvaziamento de contato entre seus respectivos currículos. Desta forma, distanciando-se das diferenças coloniais entre visões de conhecimentos ditos mais válidos do que outros, levando em conta outros lugares, de outros conhecimentos e especificidades.

Referências

ALVES, Dalton José. A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP. FAPESP/Editora Autores Associados, 2002.

BOTELHO, Denise; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 14, mai-out/2010, p. 66-89.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1558>> Acesso em: 13/07/2013.

_____. Lei nº 5.692/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 15/07/2013.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O ensino de Filosofia no Brasil: três gerações. In: Filosofia: ensino médio / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: Filosofia: ensino médio. Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14).

CERLETTI, Alejandro A.; KOHAN, Walter Omar. A filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seu sentido. Tradução de Norma Guimarães Azeredo. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 176 p.

GALLO, Sílvio. Ética e cidadania no ensino da filosofia. In: Filosofia do ensino de filosofia. Sílvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. Bimestralidade do currículo: uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem. Goiás, 2012.

_____. Currículo referência da Rede Estadual de Educação. Versão Experimental. Núcleos Pedagógicos das Subsecretarias Regionais de Ensino. Polos da Escola de Formação. Goiás, 2013;

GONTIJO, Pedro Erginaldo; VALADÃO, Erasmo Baltazar. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: História, Práticas e Sentidos em construção. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/07/2013.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/SEEDF/SSEB. Currículo da Educação Básica. Ensino Médio. Brasília: SEEDF/SSEB, 2009, P. 191-199.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro. In: Filosofia no Ensino. GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: Filosofia do ensino de filosofia. Sílvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova filosofia para um novo ensino médio. In: Filosofia no Ensino. GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEDUC-MS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referencial para o Ensino Médio da Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Campo Grande, ?. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=510>>. Acesso em: 25/06/2013.

SEDUC-MT. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas. Educação Básica./Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, 2010. 118 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Conexões... . In: Confluências e divergências entre didática e currículo/ Maria Rita Neto (org.). – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Série Prática Pedagógica).

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Conferências. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1 de Fevereiro de 2008. sísifo / revista de ciências da educação · n.º 7 · set/dez 08.

_____. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192 p. – (Pensadores & educação, 4).

_____. Uma lança com duas pontas. In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Dalva E. Gonçalves Rosa, Vanilton Camilo de Souza (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.